



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo

Author: Katarzyna Krasoń

Citation style: Krasoń Katarzyna. (2013). Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo. "Problemy Wczesnej Edukacji" (2013, nr 1, s. 17-26).



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Katarzyna Krason

Uniwersytet Śląski

katarzyna.krason@us.edu.pl

Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo

Summary

A few harsh remarks about theatre in early-stage school education, but also the quest for solutions for creatively coloured real-life activity

The article indicates the actual state of education through theatre in Polish schools, hinting at unsettling occurrences and erroneous conduct by the teacher. It also undertakes an initial attempt to capture the model of a theatre based on kinetic activities, inspired by children's situations and the problems which occur in their lives.

Słowa kluczowe: edukacja kulturalna, teatr, aktywność twórcza

Keywords: cultural education, theatre, creative activity

*Teatru nie jest się w stanie zdefiniować, ponieważ nie ma granic;
każdy przejaw życia jest teatrem.*

P. Brook

Obserwujemy w edukacji pewne – przyznać trzeba – dość niepokojące zjawisko. Pamiętam – i nie jest to jedynie anegdota, choć takową się być zdaje – jedną z nauczycielek, która brała udział w moich badaniach nad czytelnictwem dzieci¹. Zmuszała ona uczniów do czytania szkolnych lektur, choć, jak sam mówiła, książki te są nudne i bezsensowne, a już w tym czasie mówiono szeroko o odejściu od kanonu, zatem mogła przecież dokonać wyboru innego repertuaru. Kiedy zapytano ją o to, dlaczego nie sięgnie do innych książek, odpowiedziała, że nie cierpi czytać i od studiów niczego nie przeczytała (a miała już około 10 lat stażu). Oczywiście rezultat czytelniczy prowadzonej przez nią klasy był możliwy do przewidzenia, bowiem w jaki sposób osoba nieczytająca może przekonująco zachęcić ucznia do czytania? Zorganizować porywającą lekcję odkrywania komunikatów literackich, zorganizować przygodę czytelniczą czy stawiać pytania tekstowi? Szczęśliwie do badań zgłosiły się też nauczycielki, dla których książka nie była jedynie jednym ze sprzętów domowych i atrapą pomocy dydaktycznej w szkolnej klasie.

Celem podjętych w artykule rozważań, jest – z jednej strony – wskazanie owych niepokojących zjawisk², jakie zauważamy w edukacji kulturalnej, realizowanej przez osoby

¹ Była to eksploracja związana częściowo z badaniami prowadzonymi na potrzeby pracy doktorskiej w 1994 roku, w jednej z katowickich szkół podstawowych.

² Zjawiska te autorka zaobserwowała w trakcie dwudziestoletniej praktyki – była czynnym nauczycielem w szkole podstawowej i równolegle pracownikiem naukowym. Zarówno prowadzenie własnego zespołu

nieposiadające stosownego przygotowania merytorycznego czy artystycznego oraz – z drugiej – przedstawienie modelu pracy teatrem³, który może stać się alternatywą dla tradycyjnie i rutynowo prowadzonej edukacji poprzez sztukę na różnych poziomach kształcenia. Sytuacja, którą przywołano powyżej, dotyczy bowiem także szeroko pojętego wykorzystywania sztuki jako komponentu pracy edukacyjno-wychowawczej czy nawet terapeutycznej (co nawet nosi znamiona przestępstwa⁴) przez osoby, które nie posiadają żadnych kompetencji w zakresie realizowanych przez siebie rodzajów artystycznego działania. Dotyka to głównie – niestety – nauczycieli klas I-III, którym często decydenci placówki szkolnej zlecają określone formy aktywności pozalekcyjnej, do których są niestety nieprzygotowani. Najczęstszą przestrzenią penetrowaną przez dyletantów, jest niestety plastyka i teatr. Muzykowanie broni się jakoś, głównie dzięki temu, że nie można oszukać braku zdolności w tym wymiarze ani symulować umiejętności gry na instrumencie. Natomiast okazuje się, że – pozornie – formy działania plastycznego czy teatralnego są dostępne każdemu, bez specjalnego profesjonalnego przygotowania (wykształcenia lub praktyki artystycznej). Trudno bowiem wyobrazić sobie – i jest to szczęśliwe rozwiązanie – że zajęcia muzyczne prowadzi osoba, która nigdy nie grała na żadnym instrumencie, co zawęża wybór kandydatów przynajmniej do kręgu amatorów, praktykujących jednak muzykowanie jako takie. Nie jest to już tak oczywiste, jeśli sięgamy do innych tworzyw, w arkany plastyki może wprowadzać osoba nierozumiejąca języka wizualnego, nie mająca pojęcia o istniejących technikach plastycznych, że już o żadnej praktyce artystycznej nie wspominając. Aktywność nauczyciela bazuje zatem jedynie na chęciach, które, niewątpliwie istotne, winny jendakowoż towarzyszyć kompetencjom, a nie je zastępować. Widoczne jest to zwłaszcza podczas prezentacji wytworów dzieci, częstokroć jednakowych, niemal „beztematycznych”, wykonanych technikami, które nie uwzględniają potencjalności wychowanka. I choć trudno odmówić tym nauczycielom zaangażowania i aktywności, to jednak efekty takich działań nie muszą przynosić rzeczywistego zysku w wymiarze pedagogicznym.

Osobliwość ta swoiście dotyczy także aktywności teatralnej. Jest to zdumiewające głównie dlatego, że od wielu lat mówi się o edukacji teatralnej (termin używany m.in. przez

teatralnego, jak i udział w ogólnopolskich prezentacjach artystycznych, pełnienie funkcji jurora czy merytorycznego konsultanta wielu festiwali i przeglądów oraz spostrzeżenia hospitacyjne zajęć prowadzonych przez nauczycieli pozwoliły na skryształizowanie się opinii, jakie stały się punktem wyjścia tego artykułu oraz podstawą poszukiwania modelu pracy teatrem edukacyjnym. Nie bez znaczenie są też stałe kontakty z nauczycielami i animatorami współpracującymi z Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej w Katowicach, którzy, podobnie jak autorka, pragną zmienić realizację edukacji kulturalnej i nadać jej prawdziwie ekspresyjne i twórcze oblicze.

³ Określenie „praca teatrem” oznacza szersze spojrzenie na edukację opartą na działaniach teatralizacyjnych, kiedy nie unifikuje się aktywności twórczej opartej na kreowaniu roli jedynie z wykorzystaniem jej jako elementu formy scenicznej, ale raczej znamionuje ów termin pewną filozofię edukacyjną, gdzie medium, jakim jest sztuka teatru, staje się kompletną strategią pracy/spotkania wychowanka i animatora, poszukujących samorealizacji, autokreacji i porozumienia z drugim człowiekiem.

⁴ Mówiliśmy o tym szeroko 20 maja 2013 roku w Katowicach podczas panelu dyskusyjnego *Oblicza biblioterapii*, będącego częścią 11 Festiwalu Ekspresji Dziecięcej i Młodzieżowe, pod hasłem wiodącym: *Sztuka czytania*, zorganizowanego przez Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej w Katowicach, Bibliotekę Śląską w Katowicach, Zakład Czytelnictwa Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego oraz Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego i Zakład Muzykoterapii Akademii Muzycznej.

Miller 1968; Miller 1970; zob. Żardecki 1997), a w obiegu czytelnicznym pojawiło się wiele opracowań, zarówno ocierających się o rozważania estetyczne (artystyczne), jak i metodyczne przykłady pracy teatrem, skierowane do nauczycieli różnych poziomów kształcenia, np. opisujące teatralizację w działaniach polonisty (warto wymienić tu: Pietrzak 2007; Samulczyk-Pawluk 2005; Stróżański 2002; Broszkiewicz, Jarek 2001; Dziedzic 2001; Janus-Sitarz 1999; Marzec, Rzęsikowski 1994; Rzęsikowski 1992). Można także wskazać szereg, mniej lub bardziej udanych, prezentacji autorskich strategii prowadzenia teatru w instytucjach oświatowych (zob. Fastyn 2010; Manville 2009; Miłobędzka 2008; Beling 2005; Adamczyk 2005; Fręś 2005), powstają też ambitne prace o zacięciu naukowym (Żardecki 2012; Żardecki 2012; Guzy-Steinke, Wilk 2008.) Nie wspomnę już o publikacjach opisujących możliwości wykorzystania dramy – choć teatr, o jakim piszę w tym artykule, nie może być utożsamiany z działaniami dramowymi, gdyż obie te koncepcje bazują na innym mechanizmie kreacyjnym (zob. opracowania będące zasadniczą wykładnią metody dramy: Way 1983; polska edycja Way 1995; na szczególną uwagę zasługują też propozycje Pankowskiej 2000 oraz 1997; publikacje prezentujące metodyczne ujęcie strategii dramowej: Lewandowska-Kidoń 2001; Matusiak 1998; Dziedzic, Gudro 1998; Machulska, Pruszkowska, Tatarowicz 1997; Gorczyca 1997; Szymańska 1996; Dziedzic, Pichalska, Świdorska 1995; Dobkowska-Pojnar 1988/89; Pankowska, Światała 1989).

Drama wykorzystuje rolę jako narzędzie, a jej uczestnik pozostaje sobą, jest ona doświadczeniem uczestniczących osób, niezależnym od funkcji komunikacyjnych z widzami (Michałowska 2008: 24). W teatrze rola zostaje odgrywana w sensie artystycznym (Witerska 2010: 25) i jest skonstruowana tak, by nawiązać porozumienie i wymianę pomiędzy aktorami a publicznością (aspekt ostensywny).

Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje i dostępność fachowej literatury przedmiotu, trudno zrozumieć, że sceniczne prezentacje dzieci wprzęgnięte zostają w czynności tak dalece nieprofesjonalne, iż efekty ich pracy nierzadko wywołują konsternację widzów. Sztampa, nacisk na pamięciowe opanowanie gotowego tekstu, nieudolna recytacja bliższa poetyce serii karabinu maszynowego, nauczyciel nerwowo przykucający pod sceną i „kierujący ruchem”, podpowiadający teatralnym szeptem kwestie zestresowanym maluchom. Rodzice skoncentrowani na tym, *dlaczego moje dziecko miało tylko 2 linijki tekstu*, czy też *czemu Ania miała aż trzy kwestie*, i grupa rodziców „wtajemniczonych”, bo trudzili się nad scenografią i przytłaczającymi małe ciała kostiumami, wypożyczonymi z „prawdziwego” teatru w MDK-u. Pojawiają się, wcale nie epizodycznie, sytuacje, kiedy baza treściowa spektaklu opiera się na materiale zbyt infantylnym dla uczniów; w myśl nieaktualnej już dla siedmio-dziesięciolatka antropomorfizacji czy animizacji, powracamy w ten sposób do wątków interesujących dla 3-4-latków. I nie jest prawdą, że grające w przedstawieniach dzieci są „słodkie” i nie jest ważne, czy myślą tekst i płaczą się w fabule. Tak naprawdę dla wykonawcy, który choć mały, nie jest całkowicie bezkrytyczny – taka pomyłka może być w rzeczywistości nawet małym dramatem.

Celem tego opracowania nie jest jednak danie upustu okrucieństwu autorki, ale raczej zwrócenie uwagi na fakt, iż materia sztuki wymaga specjalnego przygotowania nauczyciela, przygotowania w zakresie nie tylko znajomości mechanizmów rządzących uczeniem się dziecka czy rozeznaniem w nowatorskich strategiach edukacyjnych. Równorzędnie z wiedzą ogólnopedagogiczną potrzebne jest opanowanie na przyzwoitym poziomie umiejętności warsztatowych, artystycznych, a także stała gotowość poszukiwania najlep-

szych form wyrazu dla ucznia. A jest przecież o co powalczyć, biorąc pod uwagę wartość działania teatrem w wymiarze edukacyjnym.

Co daje dziecku aktywność teatralna? Jest niewątpliwie zasadniczą częścią wychowania przez sztukę, które rozumieć będziemy jako zdobywanie czy raczej odkrywanie wiedzy o kulturze, która daje rozeznanie w dorobku człowieka jako gatunku. Scena teatralna przecież to miejsce (niezależnie od tego, w jakiej przestrzeni jest usytuowane⁵) specyficznego uobecnienia uniwersalnych opowieści, odsłaniania zagadek, mitów czy wreszcie „kulturalnego uwikłania”, w którym każdy może się przegłębiać i dostrzec część siebie i swoich problemów (Pieniążek 2009: 10). Jednocześnie teatr kompetentnie animowany przez nauczyciela, adekwatnie do potrzeb ucznia, może brać udział w kształtowaniu wrażliwości, popartej ćwiczeniami wyobraźni. Kluczowe jest też jego znaczenie dla uaktywniania potencjalności kreatywnej w działaniu twórczym (por. Guzy-Steinke, Wilk 2009: 42).

Gdybyśmy przyjrzeni się funkcjom teatru, które dość wyczerpująco wskazuje H. Witalewska, ukazałyby nam się obraz uwidaczniający w pełni zysk edukacyjny, wychowawczy i autokreacyjny tej formy wypowiedzi artystycznej. Wyodrębnilibyśmy w niej potencjał odradzania – rozumianego jako „odkrywanie” i „otwieranie” człowieka, przynoszące oczyszczenie z emocji, a zatem ich sublimację; „budzenie sumienia”, a także integrację – jako całościowo pojmowaną percepcję i koherencję osobowości (Witalewska 1983: 39 i n.). Obok tego pola – rzecz można duchowego – zysku pojawi się także funkcja intelektualna, bazująca na rozwoju wyobraźni, myślenia abstrakcyjnego oraz umiejętności asocjowania i syntetycznego ujmowania zjawisk.

Ważnym momentem jest również zaspokajanie potrzeb ucznia, poczynając od istotowego bawienia się w metonimię rzeczywistości i zmierzając do wcielania się w role nowe, poszerzające jego horyzont oczekiwań. Warto zwrócić – w tym kontekście – uwagę na dostępność zwielokrotnionego doświadczenia życia, co oznacza, że dziecko dąży do pełnego zrozumienia świata i transgresji własnych, codziennych doznań, a za pośrednictwem teatru może ono właśnie zdobywać nowe doświadczenia i być uczestnikiem nieznanych wcześniej sytuacji, choć iluzorycznych, to jednak niosących możliwości kompensacyjne. J. Wroński znajduje tu szerszą jeszcze konotację możliwości stymulowania intelektu aktorów, wskazując, iż: „teatr (...) nie tylko rozszerza horyzonty umysłowe, ale stwarza klimat, rodzący potrzeby i problemy, stawia pytania i udziela pomocy w uświadomieniu sobie głębokich i dręczących zagadnień” (Wroński 1974: 4).

Jednocześnie w ten sposób uczniowie widzą świat z wielu perspektyw i ujmują kreację przez siebie granych postaci z różnych punktów widzenia, mogą konfrontować intersubiektywnie swoje poglądy z innymi, przyglądać się skutkom podejmowanych decyzji, mając jednak szansę na przemyślenie ich modyfikacji, jeśli odniesiemy się do realiów, w jakich funkcjonują. Tą drogą uczą się również empatycznego zrozumienia innych osób (Kruszewska 2010: 6). Nie bez znaczenia jest też myślenie metaforyczne i element potencjału społecznego, wszak teatr dziecięcy to działanie zespołowe, stymulujące tworzenie się propedeutyki trybalizmu, jakże rzadko spotykanego w tradycyjnie funkcjonującej szkole.

⁵ To może być szkolna sala, która jednak zaadaptowana zostaje do działań scenicznych, posiadająca odpowiednią przestrzeń dla podjęcia aktywności także kinestetycznej. Na szybko usunięte ławki, przemieszczone w kąt sali, nie są najlepszym rozwiązaniem.

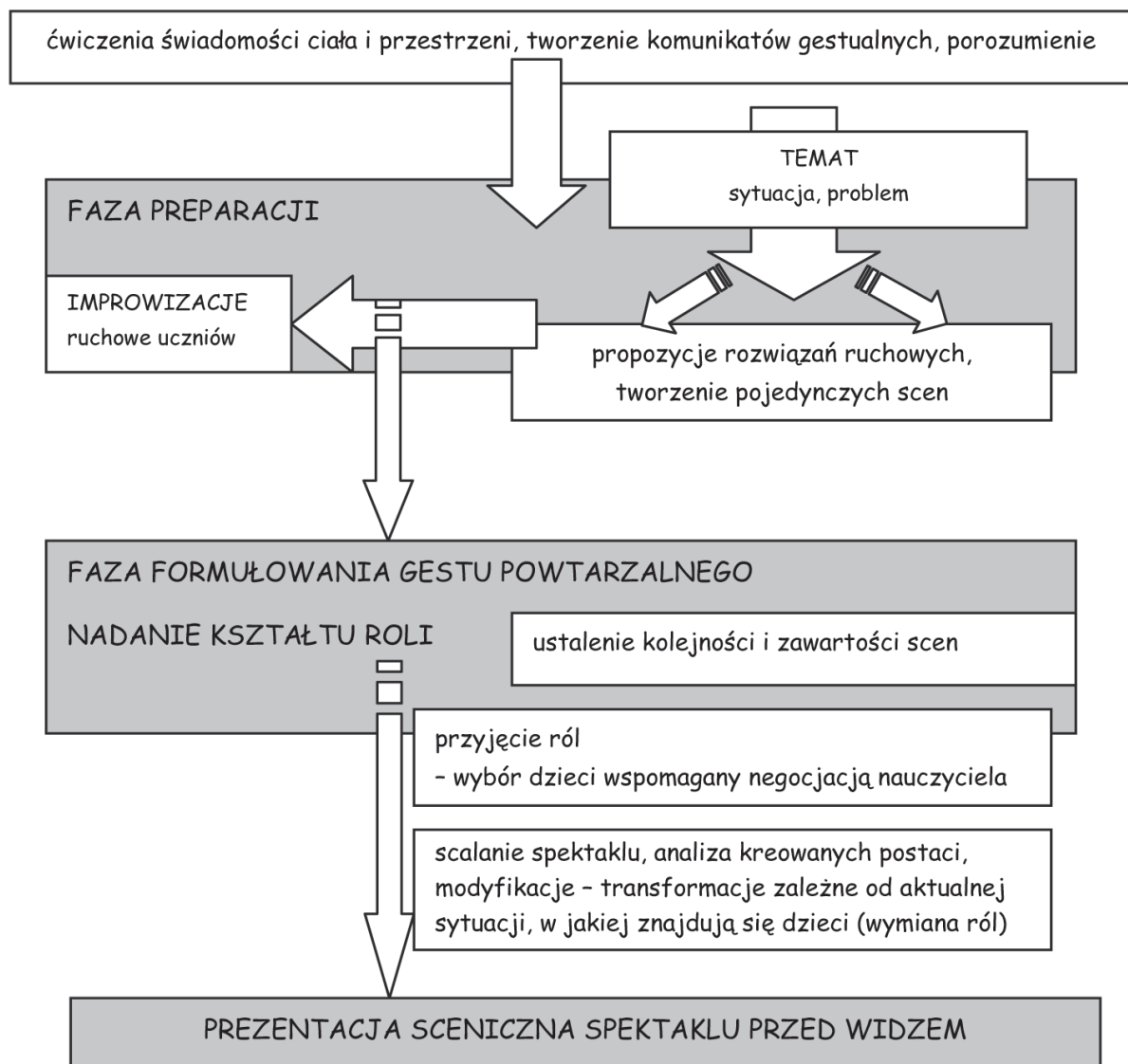
Dodatkowo ujawnia się w działaniach teatralnych zaspokojenie potrzeby wyrażania siebie, ekspresji i potwierdzania swojej autentyczności, odkrywane zostają nieznane dotąd emocje, a także rozpoznane są słowa, ruch oraz gesty, za pomocą których można wyrazić określone uczucia (Lasota 2007: 36 i n.). Można powiedzieć nawet, że za sprawą takiego treningu społecznego „dziecko powinno przekonać się, w jakich sytuacjach może, a w jakich lepiej nie ujawniać innym własnych stanów emocjonalnych” (Górecka-Mostowicz 2005: 90). Skonstatujmy, że nic nie służy temu lepiej niż właśnie odgrywanie scenek, najtrafniej niewerbalnie, pantomimicznie, kiedy najsilniej koncentrujemy się na wyrazistości ukazywania emocji, nie zamieniając ich w słowa, zatem także najpełniej możemy je doznawać.

Odpowiednio zaaranżowana aktywność sceniczna będzie jednocześnie z wymienionymi wyżej funkcjami spełniała jeszcze posłannictwo estetyczne, a zatem odczuwanie radości z przeżywania i kontaktu z pięknem (Szczepańska 1999: 50 i n.).

Najistotniejszym stanie się więc pytanie, jak aranżować pracę teatrem z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, aby z jednej strony uniknąć pułapek dyletanctwa, z drugiej zaś rzeczywiście wyzyskać możliwości wspierania i aktualizowania ich potencjalności. Podejmiemy próbę skonstruowania modelu edukacji teatrem, rozumianej jako przygotowanie do wydarzeń scenicznych z udziałem widza, ale i jako zaprojektowane ćwiczenia aktorów. Próba modelowego utworzenia wizji teatru realizowanego w edukacji wczesnoszkolnej zakłada kilka komponentów, które zebrane zostaną w schemacie 1.

Najpierw jednak doprecyzujemy warunki wyjściowe. Pierwszym założeniem jest oparcie strategii na aktywności niewerbalnej, a zatem **cielesność teatru**. Ciało jest najbardziej naturalnym medium wyrażania się małego dziecka, które niestety gdzieś na drodze rozwojowej zatracamy. Wyraźnie widoczne jest, iż z łatwością przychodzi uczniom wypowiedzanie się oparte na pantomimie, znakach gestualnych, zaś trudniej poprzez komunikaty słowne. Jeszcze bardziej ograniczające jest bazowanie na gotowym tekście, który należy opanować pamięciowo. Nam zależy na swobodzie, naturalności i tu ruchowe działanie okazuje się najstosowniejsze. Dodatkowo już pierwotny parateatr, o czym przekonuje A. Hausbrandt, „to sztuka zrośnięta z ciałem aktora, ogarniająca wszystkie możliwości natchnionego ciała; jest to najbardziej prymitywna i jednocześnie najbardziej różnorodna, w każdym razie najstarsza sztuka ludzkości” (Hausbrandt 1982: 13). Sięganie do tego sposobu wypowiedzi jest zatem również uzasadnione antropologicznie.

Schemat 1. Model pracy teatrem w klasach I-III



Nim rozpoczniemy działania teatrem, winniśmy się zatroszczyć o warsztat cielesny aktorów, czyli stosować ćwiczenia świadomości ciała i przestrzeni. Służyć one mają *zdyscyplinowaniu*⁶ fizyczności, aby wyraziła wszystko, co chcemy przekazać. To coś na kształt ćwiczeń leksykalnych i syntaktycznych, choć językiem jest tu ciało aktora⁷. Doskonale sprawdzają się tu elementy metody Weroniki Sherborne oraz rytmiki Dalcroze'owskiej. Dobrym rozwiązaniem jest też stosowanie wprawek w postaci etiud dramowych i epizodycznego wcielania się w role. Doskonałą egemplifikacją takiego „kursu przygotowawczego” będą wszystkie techniki parateatralne, rozumiane jako kompleksowa formuła

⁶ O takim zdyscyplinowaniu ciała, służącym komunikacyjności pisze S. H. Fraleigh, *Dancing Identity: Metaphysics in Motion*. Pittsburgh PA 2004, s. 223.

⁷ Ciało staje się elementem komunikowania znaczeń, lecz nim nastąpi ten moment, kiedy uczestnicy zajęć – wychowankowie (a zatem dzieci przedszkolne, uczniowie szkoły podstawowej) posługują się ciałem jako narzędziem komunikacji – muszą opanować pojedyncze znaki, poznać ich potencjał informacyjny oraz uświadomić sobie własne możliwości, stąd tak istotne ćwiczenia świadomości ciała.

aktualizowania potencjału kreacyjnego ucznia. Kluczem do ich odbywania będzie organizowanie okazji do twórczej aktywności skierowanej w stronę działań parateatralnych, które nie wymagają realizacji scenicznej, nie potrzebują sytuacji kontaktu z widzem, wykorzystują natomiast bardziej dostępne formy zabaw i gier dramatycznych, jakie proponowane są uczestnikom (zob. Fręś 2005:48). Należy podkreślić, że w zabawach i grach parateatralnych kluczowym jest założenie procesualności, a zatem stwarzania roli i ciągłej, *multidymensjonalnie*⁸ pojmowanej kreacji postaci. Co ważne, istotny jest przebieg ćwiczeń, aktywność improwizacyjna swoiście budująca warsztat sceniczny. I choć nie demonizujemy konieczności ujawnienia się skończonych zdolności aktorskich uczniów, to jednak osobiste doświadczenia dziecka w wielopłaszczyznowej ekspresji siebie, a także to, czego doznaje, co przeżywa, co sobie wyobraża i co obserwuje u innych uczestników gier dramatycznych, buduje pośrednio także jego umiejętności kreowania postaci, a zatem ów warsztat sceniczny właśnie.

Drugi element to **temat opowieści**, którą przedstawią ruchem uczniowie. W naszym założeniu winien on dotyczyć aktualnych problemów, jakimi dzieci żyją, ich wątpliwości i prób poszukiwania odpowiedzi na stawiane sobie pytania. Im bardziej spektakl będzie koncentrował się na ważnych dla wykonawców kwestiach i im bardziej pozwolimy im na własną interpretację zastanej rzeczywistości, tym bardziej możemy oczekiwać zbiorowego i pełnego zaangażowania aktu twórczego, w którym zespół pracujący teatrem odzyskuje „na własność” fragment własnego życia, gdyż spektakl nie jest jedynie zapośredniczony, oparty na poznawaniu „czyjegoś tekstu-jako-przedmiotu, ale jest pracą nad tekstem-jako-procesem-życia grupy” (Pieniążek 2009: 35).

Odwołujemy się więc do zapamiętanych wydarzeń, także sytuacji rodzących się w zespole klasowym. Do wydarzeń, jakie inspirują i pobudzają do głębszej refleksji. Podejmować trzeba tematy nieobojętne, najlepiej sprawdzają się takie, które rozpoczynają się pytaniem, np. co to znaczy, że słowem bardziej ranimy/dokuczamy niż czynami? Co przynosi więcej radości: dostawać czy obdarowywać drugiego człowieka? Jaki powinien być prawdziwy przyjaciel? Każde z tych pytań stanie się scenariuszem interpretacyjnym, poszukującym rozwiązań, będących indywidualną, dziecięcą odpowiedzią na nie. Czasem sięgnąć możemy do tekstu, zwłaszcza nacechowanego metaforą, którego jednak nie interpretujemy głosowo, ale właśnie kinestetycznie (por. Krasoń 2005).

Trzeci element to **improwizacja ruchowa**, generująca indywidualne rozwiązania gestualne, znamionujące pomysły uczniów. Każdy aktor prezentuje swój sposób rozwiązania i w następstwie tego wspólnie już budujemy z tych propozycji **pojedyncze sceny**. Istotne jest zwłaszcza zastanawianie się nad właściwym obrazowaniem ruchowym, nad wyrazistością gestu, ale i nad prawdą emocjonalną. Podejmujemy namysł nad odczuciami postaci uwikłanych w konflikty, oceniamy ich przemyślenia i analizujemy sposób postępowania, głównie go antycypując. Dokonujemy zatem ciągu czynności intelektualnych, służących poznaniu postaci, ale i pośrednio dokonujemy odkrywania samych siebie. Uczymy się słuchać nawzajem swoich pomysłów, negocjujemy i staramy się dojść do porozumienia, by scena mogła zamknąć się w przyjętej przez wszystkich formie przestrzennej.

⁸ Oznacza to stałą modyfikację roli, zmiany w obrębie niej samej, jak i kreowanie odmiennych postaci. Pisz o tym szeroko M. Pfister, *Dramatis personae and dramatic figure*. W: M. Pfister, *The theory and Analysis of Drama*. Tłum. J. Halliday, European Studies in English Literature, Cambridge University Press 1988, s. 178.

W tym miejscu stosowne jest również skupienie się na materiale muzycznym, który mógłby towarzyszyć i swoiście porządkować kolejność gestów. Dzieci mogą poszukiwać utworów adekwatnych samodzielnie lub z pomocą nauczyciela.

Kolejny krok obejmuje **zespalandie pojedynczych scen** w całość, tworzy się wówczas układ przestrzenno-ruchowy, będący opowieścią uczniów, inspirowaną postawionym na wstępie pytaniem (lub tekstem), a jego ostateczny porządek zależy od konsensusu i umiejętności dochodzenia do kompromisów. Przy czym jest on też równocześnie efektem aktywności twórczej każdego uczestnika grupy teatralnej. Grupa nie potrzebuje ani specjalnej dekoracji, ani rekwizytu, bazując jedynie na własnym ciele. Warto jednak rozważyć formę kostiumu, najlepiej prostego, aby nie skupiał na sobie zainteresowania tak, by widz w pełni ogniskował uwagę na zachowaniu ruchowym aktorów.

Zwieńczeniem całej procedury jest **doskonalenie wykonania całości i prezentacja spektaklu przed widzami**, bowiem odbiorca wpisany jest w ideę pracy teatrem⁹. Wówczas to intensyfikuje się przeżycie wypowiedzi scenicznej i następuje istotny moment komunikacji, kiedy aktorzy okazują swoją opowieść, a odbiorcy odkrywają własne odczytanie prezentacji ruchowej. Krąg oddziaływania formą sceniczną rozszerzony zostaje poza bezpośrednich twórców, czyniąc, co równie ważne, z oglądających – w pełni aktywnych i interpretujących widzów.

Teatr tworzony przez uczniów i właściwie animowany przez rozumiejącego jego istotę nauczyciela, może być rzeczywistym uobecnieniem idei metod aktywnych i twórczych (jak rozumie je Uszyńska-Jarmoc 2003: 54), jednocześnie stając się też kwintesencją realizacji postulatów edukacji integralnej. Zasadniczym okazuje się w nim przecież założenie powiązania ze sobą wymiarów *self*, *kultury* i *natury* oraz połączenie myślenia krytycznego z doświadczaniem emocji, a zatem scalenie sfer poznawczej i afektywnej. Przy czym założenie zakotwiczenia wysiłku intelektualnego w żywym doświadczeniu jest równoczesne z zaistnieniem gotowości na podjęcie wymiany z innymi osobami biorącymi udział w zajęciach. Każdy uczestnik teatralizacji podejmuje ćwiczenia symultanicznie zespalandzące ciało, umysł i ducha, przynoszące szansę na osobistą transformację, rzeczywiste wzrastanie, zaś edukacja implikuje równoległy wielowymiarowy rozwój w liniach: poznawczej, moralnej, emocjonalnej, cielesnej i duchowej (szeroko o idei edukacji integralnej pisze Kielar 2012: 160-161).

Powiemy zatem, że działalność teatralna przyczynia się do wielostronnego rozwoju, dając możliwość „zrealizowania się” wszystkim dzieciom, bowiem każde z nich może znaleźć tu miejsce odpowiednie dla siebie (por. Drzewiecki 2001: 606-607). Warunkiem zaistnienia jednak uczniowskiej aktywności twórczej w teatrze jest opieka nad tą aktywnością przygotowanego nauczyciela, który nie tylko interesuje się sztuką, nie tylko posiada wiedzę o formach scenicznych i możliwościach teatralizacji rzeczywistości, ale też legitymuje się predyspozycjami do własnej aktywności teatralnej.

⁹ I choć jest to swoisty truizm, należy go powtarzać, bowiem, jak się okazuje, wcale nie jest oczywistością. Autorka spotkała się z taką sytuacją: w niezwykle renomowanej szkole ponadgimnazjalnej w mieście średniej wielkości na Śląsku funkcjonuje klasa o profilu teatralnym. Placówka posiada dwie sale teatralne ze sceną i widownią. Przez cały cykl edukacji (trzy lata) klasa teatralna nie prezentuje ani jednego spektaklu... uczniowie, jak mówią, jedynie wcielają się w postacie, nie tworzą swoich opowieści, stąd nie ma to finału, jaki wpisany jest nawet w źródłosłów: słowo *teatr* pochodzi z greckiego *theatron* i oznacza właśnie *miejsce do patrzenia*, przeznaczone dla widza.

W finale zamieścimy jeszcze słowa Joanny Kulmowej, stanowiące jednoznaczną odpowiedź dla tych wszystkich, którzy jeszcze wątpią w to, że koniecznie musimy odnaleźć miejsce dla profesjonalnie organizowanej aktywności opartej na teatrze w edukacji szkolnej.

Po co jest teatr?
Ta drabina to schody do nieba,
a ta miska pod schodami to księżyc.
Tamten miecz to zwyczajny pogrzebacz,
a z garnków są hełmy rycerzy.
Ale kto w te czary nie wierzy?
To jest teatr.
A teatr jest po to, żeby wszystko było inne niż dotąd.
Żeby iść do domu w zamyśleniu, w zachwycie.
I już zawsze w misce księżyc widzieć...

Joanna Kulmowa

Literatura

- Adamczyk P. (2005), *Gra w teatr. Jak prowadzić dziecięce i młodzieżowe zespoły teatralne*. Kraków, Wydawnictwo Rubikon.
- Beling A. (2005), *Teatr dla wszystkich. Podstawy techniki scenicznej*. Zielona Góra, Regionalne Centrum Animacji Kultury.
- Dobkowska-Pojnar H. (1988/89), *Drama na lekcjach języka polskiego*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII”, z. 3–4.
- Drzewiecka A. (2001), *Dziecko i teatr.....* „Życie Szkoły”, nr 10.
- Dziedzic A. (2001), *Teatr i edukacja*. Poznań, „Arka”.
- Dziedzic A., Gudro M. (1998), *Drama w szkole podstawowej*. Kielce, Wydaw. Pedagogiczne ZNP.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdorska E. (1995), *Drama na lekcjach języka polskiego*. Warszawa, WSiP.
- Fastyn B. (2010), *Teatr w pracy z dziećmi*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Fraleigh S. H. (2004), *Dancing Identity: Metaphysics in Motion*. Pittsburgh PA.
- Fręś J. A. (2005), *Teatr młodzieżowy, warsztat – spektakl – scenariusze*. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Gorczyca M. (1997), *O scenariuszach lekcji prowadzonych metodą dramy*. W: M. Gorczyca (red.), *Techniki dramowe na lekcjach języka polskiego*. Katowice, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Górecka-Mostowicz B. (2005), *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe AP.
- Guzy-Steinke H., Wilk T. (2009), *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Hausbrandt A. (1982), *Elementy wiedzy o teatrze*. Warszawa, WSiP.
- Janus-Sitarz A. (1999), *Lekcje teatru*. Kraków, „Znak”.
- Kielar M. B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa.
- Krasoń K. (2005), *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego - kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Kruszewska A. (2010), *Kształcenie umiejętności międzyosobowych dzieci podczas grania ról w inscenizacjach*. Warszawa, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIM.
- Lasota I. (2007), *TESPIS-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Lewandowska-Kidoń T. (2001), *Drama w kształceniu pedagogicznym*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J. (1997), *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach IV-VI*. Warszawa.

- Manville Ch. (2009), *Teatr w przedszkolu*. Przekład I. Grońska, Łódź, Wydawnictwo Palatum.
- Marzec A., Rzęsikowski S. (1994), *Edukacja teatralna, filmowa i radiowa na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Matusiak B. (1998), *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa, „Stentor”.
- Miller R. (1968), *Z rozważań nad edukacją teatralną*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, rok 13, nr 3.
- Miller R. (1970), *Edukacja teatralna jako droga do poznania świata i siebie we wczesnym dzieciństwie*. „Studia Pedagogiczne”, t. 20.
- Miłobędzka K. (2008), *W widnokręgu Odmieńca. Teatr, dziecko, kosmogonia*. Wrocław, Biuro Literackie.
- Pankowska K. (1997), *Edukacja przez dramę*. Warszawa, WSiP.
- Pankowska K. (2000), *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pankowska K., Światała W. (1989), *Drama jako propozycja interpretacji utworów literackich*. „Polonistyka”, nr 10.
- Pfister M. (1988), *Dramatis personae and dramatic figure*. W: M. Pfister, *The theory and Analysis of Drama*. Tłum. J. Halliday, European Studies in English Literature, Cambridge University Press.
- Pieniążek M. (2009), *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP.
- Pietrzak M. (2007), *Rola teatru w edukacyjnej pracy bibliotekarza i nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Rzęsikowski S. (1992), *Funkcja teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*. Kraków, WOM.
- Samulczyk-Pawluk T. (2005), *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stróżański K. (2002), *Teatr mój widzę ubogi. Vademecum reżysera teatru szkolnego*. Wrocław, „Atla 2”.
- Broszkiewicz B., Jarek J. (2001), *Warsztaty edukacji teatralnej - teatr dziecięcy*. Wrocław, „Europa”.
- Szczepańska M. (1999), *Edukacja teatralna a rozwój kompetencji społecznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Słupsk, WSP.
- Szymańska M. A. (1996), *Drama w nauczaniu początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Łódź.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria-rzeczywistość-perspektywy rozwoju*. Białystok, „Trans Humana”.
- Way B. (1983), *Development through Drama*. Burnt Mill, Harlow.
- Way B. (1995), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Pankowska, E. Nerwińska, Warszawa, WSiP.
- Witalewska H. (1983), *Teatr a człowiek współczesny*. Warszawa, WSiP.
- Wroński J. (1974), *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*. Warszawa-Kraków, PWN.
- Żardecki W. (2012), *Animacja teatru w wymiarze pedagogicznym*. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Żardecki W. (1997), *Edukacja teatralna*, „Edukacja i Dialog”, nr 10.
- Żardecki W. (2012), *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej: ku pedagogice teatru*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.